

A hátrányos helyzetű kisiskolások beilleszkedési nehézségeik, különös tekintettel a roma diákokra⁹

Bevezetés

A tanulmány a hátrányos helyzetű és roma/cigány tanulók iskolai sikertelenségének okainak megismerését helyezi középpontba, különböző elméletek és néhány interjú tükrében. A hátrányos helyzetből fakadóan ugyanis számos diák nem tud eleget tenni az iskola kívánalmainak.

A kutatások szerint¹⁰ a roma/cigány gyerekek iskolai eredménytelensége a szociális és etnikai hátrányokra és az oktatási intézmények nem megfelelő működésére vezethetőek vissza.¹¹ Annak az oktatáspolitikai célnak az elérésére, hogy a hátrányos helyzetű diákok iskolai teljesítményei megközelítsék az átlagos diákok eredményeit, a leggyakrabban alkalmazott és legkézenfekvőbb eszközöknek az e célt szem előtt tartó pedagógiai módszerek alkalmazása és/vagy az oktatásra fordított erőforrások növelése tekintethető. A kétfajta eszköz persze nem független egymástól. Az új pedagógiai módszerek kifejlesztése és alkalmazása is rendszerint költségekkel jár, a hátrányos helyzetű diákok eredményes oktatása ezért fajlagosan drágább. Ugyanakkor a ráfordítások növelése önmagában, a pedagógiai módszerek megváltoztatása nélkül csak nagyon korlátozott javulással kecsegtet. A kiadások növelése a hátrányos helyzetű diákok eredményesebb oktatásnak szükséges, de önmagában nem elégséges feltétele.¹² A neveléstudománnyal és oktatási kérdésekkel foglalkozó szakemberek szerint fontos lenne, hogy a többségi társadalom számára is egyértelművé váljon, hogy az integrált/inkluzív¹³ nevelés nem csupán a

⁹ A tanulmány az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP 16-2 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával készült.

¹⁰ FORRAY R. KATALIN – HEGEDÚS T. ANDRÁS (1985): *Az együttélés rejtett szabályai. Egy cigány csoport sikerének mértéke és ára egy iskolában*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest; KERTESI GÁBOR – KÉZDI GÁBOR (1996): *Cigány tanulók az általános iskolában – helyzetfelmérés és egy cigány oktatási koncepció vázlata*. Educatio Füzetek 3. Budapest: OFI

¹¹ KENDE ÁGNES (2001): A kudarcok okai. In: Andor Mihály (szerk.): *Romák és oktatás*. Pécs: Molnár Nyomda és Kiadó KFT. 65-73 Letöltés helye és ideje: <http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/books/Rom%E1k%20%E9s%20oktat%E1s.pdf> 2016.10.20.

¹² HERMANN ZOLTÁN – HORN DÁNIEL (2004): A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának finanszírozási módszerei. In: Németh Szilvia [szerk.]: *Esély az együttnevelésre*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet

¹³ Az inkluzív nevelés az integrált nevelés magasabb szintje, „a tanulók egyéni különbségeit (társadalmi, kulturális, biológiai) együttesen, teljes mértékben figyelembe veszi és azokból kiindulva, azokra építve alakít ki befogadó környezetet személyi, tárgyi és pedagógiai vonatkozásban” Idézve CSÁNYI YVONNE – KERESZTY ZSUZSA (2009): *Inklúziós*

kisebbségi csoportokhoz tartózóak érdekeit szolgálják, hanem hosszútávon az egész társadalom gazdasági és szociális jólétét is eredményezi.

Szakirodalmi áttekintés

A hátrányos helyzet

A történelem szemszögéből vizsgálva a „mobilitás, a társadalomban elfoglalt pozíciók továbbörökítésének fő csatornája a XIX. században a rang, majd a XX. század közepéig a vagyoni helyzet volt, addig a múlt század hatvanas-hetvenes éveitől kezdve már a család kulturális és kapcsolati tőkével való ellátottsága veszi át ezt a szerepet.”¹⁴ A tankötelezettség bevezetése óta tehát a közoktatásnak kiemelkedően fontos szerepe van a társadalmi egyenlőtlenségek kiküszöbölésében. Ugyanakkor a PISA-felmérés¹⁵ és egyéb OECD és hazai vizsgálatok szerint hazánk esetében erős az összefüggés a tanulók tanulási lehetőségei, iskolai teljesítménye, későbbi pályaválasztása, munkaerő-piaci sikeressége és egyéni-családi szociokulturális háttérjellemezői között. (A mérések szerint az általános iskola első hat évfolyamán [2003-2009] magyar tanulók alapozó tanítása nem volt kellőképpen eredményes, nagyok voltak a különbségek a gyengébb és jobb háttérű tanulók eredményeiben, valamint kevés olyan tanuló volt, aki gyenge szociális, gazdasági és kulturális háttére ellenére is jó eredményt képes elérni.) Az iskolai szegregáció jelensége részben a térben ható társadalmi folyamatokra, részben az iskolák gyenge hátránykompenzáló képességére és ezáltal az egyes hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók közötti különbségek nem megfelelő tompítására vezethető vissza.”¹⁶

A hátrányok csökkentéséhez szükséges feltárni a hátrányokat okozó összetevőket. Ilyen tényezők lehetnek a családi életciklus, munkaerő-piaci, a regionális egyenlőtlenségek, a képzettségbeli és az etnikai hátrányok. De az egészségi állapot és a nem is lehetnek ilyen csoportok. Több terület foglalkozik a hátrányos helyzettel, (pl.: pedagógia, andragógia, foglalkozáspolitikai, oktatáspolitikai) így több megközelítés szerint is lehet értelmezni jelentését. Összességében azonban mindegyik terület úgy definiálja, hogy egy adott személy vagy cso-

tanterv és útmutató a Magyarországi pedagógusképzés számára. Budapest: Szociális és Munkaügyi Minisztérium

¹⁴ CS. CZACHESZ ERZSÉBET – RADÓ PÉTER (2003): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: *Jelentés a magyar közoktatásról.* Budapest: Országos Közoktatási Intézet. Letöltés helye és ideje: <http://mek.oszk.hu/01300/01399/html/egyenlotlensegek.html> 2016.10.27.

¹⁵ A Pisa felmérést az Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet hívta életre, célja, hogy monitorozó felméréssorozattal mérje három területen (matematika, alkalmazott természettudomány, szövegértés) a tagországok 15 éves diákjainak kompetenciáit. A mindennapi életben használható tudást vizsgálja leginkább. Magyarország 1996 óta tagja a szervezetnek, eredményeink általában nem érik el a tagországok átlag teljesítményét.

¹⁶ Magyarország Partnerségi Megállapodása a 2014–2020-as fejlesztési időszakra

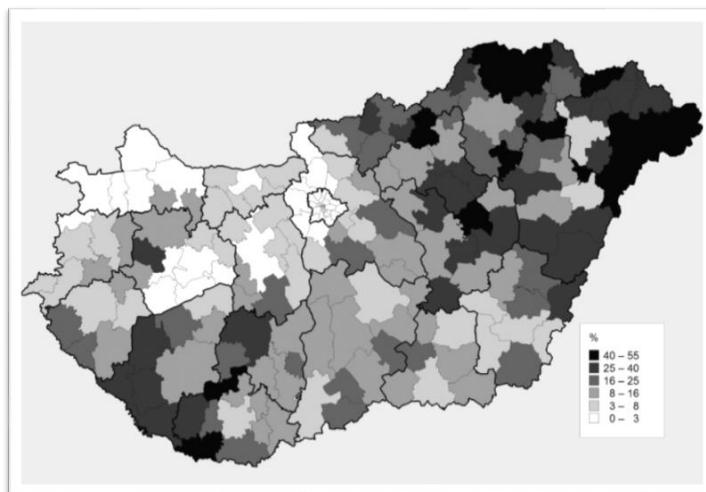
port céljainak elérésében akadályozó körülményekkel szembesül, s azok leküzdésére önállóan képtelen.¹⁷

Az elmúlt években a hátrányos helyzetnek a definitív értelme megváltozott, s nem csak jelentésében, de szabályzó ágazatának kiterjedésében is.¹⁸ Jelenleg a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény 67/A § 2013-as törvénymódosítása van hatályban. Pozitívuma a jogszabálynak, hogy az összes olyan gyermeket a kategóriába sorolta, akik a gyermekvédelmi gondoskodásban részesülnek. Köztük azokat is, akik tartósan neveltek. A törvénymódosítás bár a nevelésszociológia azon megállapítását szem előtt tartotta, miszerint az iskolai sikertelenségek leginkább a rosszabb szocioökonómiai háttérű családok, és alacsony iskolai végzettségű felmenők befolyásolják, ugyanakkor a hátrány indokának súlyozásában, s ennek kategorizálásában eltért elődjétől. A módosítás negatív hatása, hogy a bevonhatóak körét nagymértékben lecsökkentették. Míg a korábbiakban az alacsony jövedelem volt a legfőbb kritériuma a hátrányos helyzetnek, (hiszen ez alapján állapították meg a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményt) most a szegénység mellett, újabb feltételeknek kell megfelelni. (komfort nélküli lakáskörülmények, alacsony iskolai végzettség, tartós munkanélküliség) A szakirodalom azt állapítja meg, hogy hazánkban a gazdaságilag egyébként is elmaradottabb területeken él a legtöbb hátrányos ill. halmozottan hátrányos helyzetű tanuló. Ezeken a szegényebb területeken jóval magasabb számban élnek roma/cigány családok, ezt jól példázza, Híves Tamás: A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya az általános iskolákban, 2012-2013-as tanévben című térképe, melyet összevetve egy népszámlálás által készített etnikumi térképpel a romákról/cigányokról láthatjuk, hogy igen csak hasonlóak. A romák/cigányság területi elhelyezkedése egybeesik Magyarország leghátrányosabb régióival.

¹⁷ NAGY MÁRTA (2011): *A hátrányos helyzet fogalom-meghatározásai*. 2011 Letöltés helye és ideje: http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/20100019_Specialis_andragogia/ch07.html 2016.10.26.

¹⁸ VARGA ARANKA (2015): *Az inklúzió szemlélete és gyakorlat*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsésztudományi Kar, Neveléstudományi intézet – Romológiai és Nevelésszociológiai Tanszék – Wlisslocki Henrik Szakkollégium

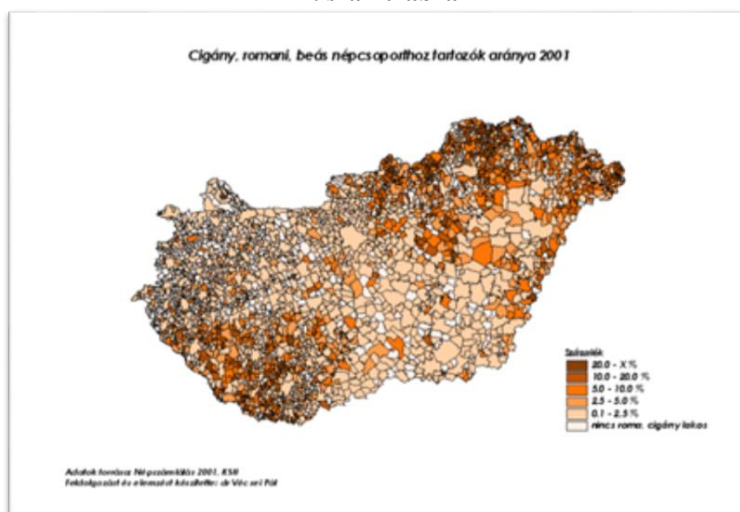
1.számú ábra



Forrás: Híves, 2015¹⁹

Az alábbi térképen a romák/cigányok területi elhelyezkedését ábrázolja Magyarországon, a KSH 2001-es népszámlálása alapján.

2. számú ábra



Forrás: Központi Statisztikai Hivatal, 2001. Népszámlálás²⁰

¹⁹ HÍVES TAMÁS (2005): A hátrányos helyzet aspektusai. In: FEHÉRVÁRI ANIKÓ – TOMASZ GÁBOR (szerk.) (2005): *Kudarok és megoldások-iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. Budapest: Oktatási kutató és Fejlesztő Intézet

A probléma megfogalmazása

A hátrányos helyzeten túl, a roma/cigány gyermekeknek még több akadállyal kell szembesülniük az intézményesített oktatási rendszerben, hiszen sok esetben szocializációs modelljük különbözik a nem roma/cigány társaikétól. Az iskola, a tanárok ezt deficitnek értelmezik. Ez azzal magyarázható, hogy az egyetemes értékek (nyelvi képesség, társas-érzelmi területek, stb.) közül a társadalmak válogatnak, hierarchiákat készítenek belőle. A különböző társadalmak számára, más-más értékek lesznek fontosabbak, ezeket az adott környezet befolyásolja. Jelenleg hazánk oktatáspolitikája a nyelvi képességek kibontakozását szorgalmazza leginkább. Ugyanakkor a szakirodalmak felhívják a figyelmet arra, hogy nem csak a nyelvi-logikai intelligencia az egyetlen, amely szellemi értéket képvisel. Hangsúlyozzák, hogy az intelligenciatesztek nem alkalmasak a gondolkodás mérésére, mert az csak valamely tudáson keresztül tud megmutatkozni, és így a teljesítményt befolyásolja az adott tudás.²¹ Valamint „a tanárok, a tanítás, az iskola, az oktatás-irányítás nem veszi figyelembe, hogy a diákok 20 %-a a többségtől eltérően tudnak hatékonyan tanulni.”²² Ez a jelenség nem csak a hátrányos helyzetűeket érinti, de körükben ez még inkább jellemző.

„A korlátozott kódot használó nyelvi környezetben a verbális-elemző szekvenciális gondolkodásmód kevésbé fejlődik, ezért a szociokulturálisan hátrányos gyerekek gondolkodásában szűkebb információfeldolgozási keretek alakulnak ki, és az iskolai tanítás is kevésbé elérhető. Emiatt nemcsak a verbális-elemző-szekvenciális gondolkodásmódjuk nem fejlődik megfelelően, de lemaradnak az iskolai tanulásban is.”²³ Még a kiemelkedően értelmes gyermekek is kisebb tudáshoz fognak jutni ingerszegény körülmények között. Ha szenzibilis időszakban nem tudnak kifejlődni egyes képességek, később ezek szinte behozhatatlanok lesznek, tovább növelik a lemaradást. Az iskola feladata is lenne, hogy ezeket a hiányokat pótolja, de ezeket leginkább csak erősíti. Ennek oka, hogy a közoktatás tevékenységrepertoárja igen szűk keretek között zajlik, tulajdonképpen a tanulmányi tevékenységre redukálódik. A nevelési folyamat ezáltal torzul, a személyiségfejlődés nem tud hatékonyan megvalósulni. A létrejövő alternatív iskolák felismerték a problémát, így intézményeikben a tevékenységek sokszínűségére törekednek²⁴ és az értelemorientált tanítást helyezik előtérbe. Az ezt követő szakemberek úgy vélik, hogy „legyenek bármilyen hiányosak a gyermek képességei vagy otthoni körülményei, úgy tekintenek rájuk, mint akik képesek hasznos tudást birtokolni. Ehhez az alternatív oktatási stratégiák mind ugyanazon technikából merítenek, például hangsúlyozzák a beszélgetést és annak fontosságát, hogy a gyermekek mind több olyan tevékenységben vehessenek

²⁰ 2011. évi Népszámlálás (2013). KSH, Budapest

²¹ GYARMATHY ÉVA (2010): *A Hátrányban az előny*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége

²² Uo.

²³ Uo.

²⁴ BÁBOSIK ISTVÁN (2000): A cigány tanulók oktatási-nevelési kirekesztődésének okai és a kirekesztődés megelőzésének lehetőségei. In: Balázs Sándor – Nagy Andor (szerk.) (2000): *Romapedagógiai elméleti és gyakorlati alapjai*. Budapest: Okker Kiadó

nek részt, amely a különböző készségekhez (írás, olvasás, matematikai feladatok megoldása) kapcsolódik.²⁵

Általánosságban azonban kijelenthető, hogy igen kevés gyermek részesül ilyen-fajta oktatásban, s hátrányos helyzetű gyermekek számára nem érhető el ez a szolgáltatás, hiszen ezek a magániskolák költségtérítések. Bár a szerényebb szocioökonómiás háterű diákok szorulnának rá ezekre a tanulási, tanítási módszerekre leginkább.

Az inkluzív környezet kialakítása azonban megteremtheti a közoktatásban a megfelelő miliót a hátrányos helyzetű tanulók számára is. Ez azonban a kooperatív tanítási módszer nélkül nem működik. A kooperatív tanulás szervezése pedig hasonlóan, mint az „inkluzív iskolai szolgáltatások oktatásszervezési kerete a heterogenitás alapelvein nyugszik. Tartalmi jellemzői között hangsúlyosan jelenik meg a kirekesztés elleni küzdelem, nyitott, befogadó légkör, az együttműködés valamennyi formája (tanár-tanár, diák-diák, diák-tanár, tanár-szülő viszonylatokban), a tevékenységorientált oktatási formák (illeszkedve a gyermekközpontú és alternatív pedagógiai gyakorlatokhoz), az egyéni képzési terven alapuló és egyéni szükségletekhez igazodó differenciált oktatás, a sokrétű értékelési módok alkalmazása és a hagyományos pedagógiai szerepek változása (tanár, diák, szülőszerep)”²⁶

Az intézményrendszerek megfelelő feltételrendszerrel rendelkeznek, ha megfelelő létszámú osztályokat alakítanak ki, ha a hátrányosabb helyzetű tanulók létszáma nem éri el a 30 %-ot. Fontos kritérium, hogy az iskola tárgyi felszereltsége megfelelő minőségű és mennyiségű legyen, és a pedagógusok megfelelő kompetenciákkal legyenek felvértezve a rosszabb szociális helyzetű diákok támogatása érdekében. Valamint fejlesztő pedagógusok, és pszichológus szakemberek segítsék a munkájukat.

A vizsgálat célja

A vizsgálat célja az elméleti háttér megismerése után, az interjúk segítségével feltérképezni a kiválasztott iskolák pedagógusainak attitűdjét. A pedagógusok nézőpontjai²⁷ helyeződtek tehát előtérbe, mert ők irányítják ugyanis a tanítási tevékenységet. Ezek az álláspontok az adott tanár tapasztalatain keresztül alakulnak ki, a szakirodalom három csoportba sorolja őket. „(1) személyes élettapasztalatok, melyek a gyermekkortól kezdve formálódnak, alakulásukban meghatározóak az egyén családi körülményei, neme, szocioökonómiai státusza, kulturális és földrajzi környezete; (2) a tanulói évekből származó élmények, pedagógusok példája és a velük kialakult kapcsolat; (3) a formális kép-

²⁵ MICHAEL S. KNAPP et. al (2007): *Hogyan tanítsuk hatékonyan a hátrányos helyzetű tanulókat?* Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest

²⁶ VARGA ARANKA (2006): *Kooperatív tanulás a szakképző intézményekben*. Budapest: Nemzeti Szakképzési Intézet

²⁷ Pedagógus nézőpont definíció: „A pedagógusok tapasztalatain alapuló, gyakorlati tevékenységeit irányító, illetve a gyakorlati tapasztalatok értelmezésében lényeges szerepet játszó pszichikus konstrukciókat nevezik tanári nézeteknek” In: FEJES JÓZSEF BALÁZS ÉS SZÜCS NORBERT (2013) [szerk.]: *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Szeged, Belvedere Meridionale

zésből, illetve a gyakorlatból származó pedagógusi tudás. A források alapján világosan kirajzolódik, hogy jelentős egyéni különbségek létezhetnek, többek között a pedagógusi gyakorlathoz kötődő tapasztalatok különbözőségéből adódóan.”²⁸

A vizsgálat hipotézise

A téma feldolgozása során az alábbi hipotézisek fogalmazódtak meg;

- 1) Alapvető feltételezésem az, hogy a dolgozatban vizsgált intézmények körében nem megfelelő a tanulási környezet a hátrányos (roma) gyerekek tanulásához.
- 2) Feltételezem továbbá azt is, hogy a vizsgált intézmények pedagógusai nem elégedettek az intézményi feltételrendszerrel, így az integrált oktatást sem látják megvalósíthatónak.
- 3) Feltételezem, hogy az általam vizsgált osztályok pedagógusai nem vettek részt olyan jellegű továbbképzésekben, melyek az integrált oktatás módszertani alapjait biztosította volna számukra
- 4) Feltételezem, hogy az általam vizsgált osztályok pedagógusai úgy gondolják, hogy nagyobb kihívás számukra egy cigány gyermek motiválása, mint egy nem roma tanulóé.

Hipotéziseimet a kapcsolódó szakirodalomból megismert dilemmák, és a tapasztalati úton szerzett ismeretek által állítottam össze. A felmerülő kérdések az elvégzett mélyinterjúk elemzésével lettek megválaszolva, alátámasztva, illetve elvetve.

A vizsgálati eredmények elemzése és értelmezése

A tanulmány során a pedagógusok nézőpontjai helyeződtek előtérbe. Ők irányítják ugyanis a tanítási tevékenységet. Ezek az álláspontok az adott tanár tapasztalatainak keresztül alakulnak ki, a szakirodalom három csoportba sorolja őket. „(1) személyes élettapasztalatok, melyek a gyermekkortól kezdve formálódnak, alakulásukban meghatározóak az egyén családi körülményei, neme, szocioökonómiai státusza, kulturális és földrajzi környezete; (2) a tanulói évekből származó élmények, pedagógusok példája és a velük kialakult kapcsolat; (3) a formális képzésből, illetve a gyakorlatból származó pedagógusi tudás. A források alapján világosan kirajzolódik, hogy jelentős egyéni különbségek létezhetnek, többek között a pedagógusi gyakorlathoz kötődő tapasztalatok különbözőségéből adódóan.”²⁹

A vizsgálat interjúk mentén szeretne választ kapni a hipotézisekre. Az interjúkon minden résztvevő önként válaszolt, tizennégy pedagógus nézőpontja került lejegyzésre. Ez a munkafolyamat 2016 szeptemberétől két hónapon át tartott. Az interjúk különböző

²⁸ BERECKZY KRISZTINA – FEJES JÓZSEF (2013): Pedagógusok nézeteinek és tapasztalatainak vizsgálata egy deszegregációs intézkedéssel összefüggésben In: Fejes József Balázs – Szűcs Norbert (2013)

²⁹ Uo.

helyszínen készültek, alkalmazkodva az interjúalanyok igényeihez. (a pedagógus munkahelyén, otthonában stb.) Az interjúhoz egy előzetesen összeállított és próbakérdéssel „lepróbált” kérdéssor segítette a munkát.

A minták 35-60 év közötti pedagógusok alkották, akik több éve voltak már jelen a tanári pályán. Mind a tizennégy pedagógus 6-12 év közötti diákokkal foglalkozik, leginkább az első négy osztály valamelyikében tanítanak. Némek szerint 12 nő és 2 férfi vállalta az interjút, mely arra is lehetőséget adott, hogy lássuk, a tanári pálya elnőiesedése mérhető tényező. A megkérdezettek közül 13 fő főiskolai végzettséggel, egy pedig egyetemi diplomával rendelkezik. Az interjúk rögzítésre kerültek hangfelvevő készülékkel abban az esetben, ha ezt engedélyezte az adott pedagógus. A módszer segítségével gördülékenyebben tudtak megvalósulni a beszélgetések, utómunkában lett dokumentálva a dialógus. Akitől nem érkezett meghatalmazás, náluk a folyamatos jegyzetelés metódusa volt alkalmazva. Minden esetben négy szemközt voltak lebonyolítva a párbeszéddek. A dolgozatban névtelenül jelennek meg az idézetek az interjúalanyoktól. A két intézményben dolgozók azonban megkülönböztetésre kerülnek, (1-es vagy 2-es) az iskolán belül a pedagógusok különböző betűjelekkel lesznek jelölve. (A, B, C, stb.)

Makón találhatóak azok az intézmények, ahol az interjúk elkészültek. Ezen a településen születtem, így a kapcsolathálóm segítségével könnyebben tudtam elvégezni munkámat, mintha egy számomra ismeretlen községben/városban kezdeményeztem volna vizsgálatom. Mindkét iskola egyházi fenntartású, az egyik katolikus, a másik református. Az előbbi irányítását két éve vette át az egyház, míg az utóbbit már lassan egy évtizede vezeti. Azért ezeket az iskolákat választottam, mert közös bennük, hogy a makói Honvéd városrészhez közel találhatóak, ahol nagy létszámban (közel 90%-ban) roma/cigány származású emberek élnek, s a város egyik legszegényebb, és legalacsonyabb infrastruktúrával rendelkező része. (Nincs lebetonozva a járda, a házak legtöbbször hiányoznak a komfortok, nincs csatornarendszer.) Így a kiválasztott iskolákba magas a rosszabb szocioökonómia³⁰ háttérrel rendelkező diákok száma, és sok roma/cigány gyermek tanul az adott pedagógusok osztályaiban. Közös még az iskolákban, hogy évfolyamonként csak egy osztályt indítanak, s az osztálylétszámok is hasonlóan alakulnak (kb.: 18-25 fő). A tanintézmények környezetét tekintve nagy eltérés mutatkozik. A református iskola épülete újszerűbb, nagyobb felszereltséggel (több információ és kommunikációs technológias eszközzel) rendelkezik. A katolikus intézmény kisebb területen fekszik, egy betonos kis udvara van. Míg a református iskola zöldesített területtel van ellátva, valamint egy kézilabdapálya is kiegészíti a létesítményt.

³⁰ „A szocioökonómiai státusz a tanulók családi háttérének komplex meghatározása. Elsősorban a szülők iskolai végzettségétől függ, ami a legtöbb esetben a családi háttér más jellemzőire is hatással van. A magasabb iskolai végzettségű szülők gyakrabban és hosszabban beszélgetnek a gyerekekkel, a hétköznapi életükben is több olyan esemény számít mindennapinak, ami az iskola által közvetített kultúrához közel áll. A magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők általában jobb anyagi körülményeket biztosítanak a gyermekük számára, több időt tölthetnek vele, többet olvasnak és pozitívabb attitűddel viszonyulnak az iskolához és a tanuláshoz, mint az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők.” OLLÉ JÁNOS (2004): *Tanulók megismerésének módszerei*. Budapest: ELTE-TTK, Multimédiapedagógia

A. Az integrációs nevelés megvalósítása a vizsgálatban résztvevők véleménye alapján

Az integrációs nevelés megvalósulásának igen sok feltétele van. A legtöbbször a személyi (pl.: segítő szakemberek, mint a szociális munkás, pszichológus) és tárgyi feltételek (nincs elég eszköz, vagy nem megfelelő eszköz) hiánya okozza a problémát. A pedagógusok számára nehezítő tényező lehet, hogy milyen arányban van a hátrányos/halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya a jobb körülmények közül érkezőkkel szemben. Az integráció sikeres működését befolyásolja, hogy az iskola-szülő kapcsolata mennyire együttműködő, illetve, hogy meg lehet-e határozni közös értékeket a családok és az intézmény között. Továbbá, hogy milyen fórumokat kezdeményez az iskola a szülők folyamatos tájékoztatására, nevelési tanácsadására, esetleg szülői klubok létrehozására.

1. Miként/Hogyan tudja elképzelni az integrációs nevelés megvalósulását?

„Szerencsés lenne, ha az osztály létszámának harmadánál nem lenne több hátrányos helyzetű tanuló, mert akkor lenne egy minta, elérendő cél a nehezebb helyzetben lévő gyerekek előtt.” (1/A, 51 éves pedagógus)

„Az osztály 30%-át ne haladja meg az integrált (hátrányos helyzetű, M.T.) gyerekek száma” (1/F, 53.éves pedagógus)

„Kiscsoportos oktatás keretén belül.(tudja elképzelni az integráció megvalósulását M.T.)

„Nagyon nagy a gyermekek lemaradása.” (1/C, 57 éves pedagógus)

„Szülők, gyermekek kölcsönös együttműködésével.” (2/F, 45 éves pedagógus)

„Ha nem csak az iskolák, pedagógusok lennének nyitottak, hanem a családi háttér is. Sokszor semmilyen segítséget sem kapunk. Zárkóztak. Nem igénylik még az ingyenes segítségnyújtást sem.”(1/E, 59 éves pedagógus)

„Az integrációs nevelésdifferenciálással, csoportmunkával megvalósítható, plusz olyan pályázatokkal, amelyek segítenek az eszközhiányt megoldani, olyan programokat biztosítanak, amelyekre a hátrányos helyzetű gyerekek is eljuthatnak.”(2/E, 37 éves pedagógus)

„Közös programok megszervezése, játszóházak építése, közös szakkörök.”(2/C, 48 éves pedagógus)

„Jól működik az integráció, ha van lehetőség arra, hogy az SNI-s és BTMN-es tanulókat megfelelő óraszámban fejlesztik. Sajnos ez anyagi okokból egyelőre csak részben valósul meg.”(2/A, 40 éves pedagógus)

„Differenciált óratervezés, változatosság, szituációs játékok.” (1/B, 53 éves pedagógus)

„Rengeteg türelem, empátia, tolerancia szükséges. Folyamatos, állandó differenciálás. Meg kell keresni azokat a területeket, ahol sikerélményhez tudjuk juttatni a nehezebben haladó tanulókat, hogy növelni tudjuk önbizalmukat és motiválhatóbbak legyenek.” (1/D 50 éves pedagógus)

Az integráció megvalósulását néhányan a családok pozitív hozzáállásán, az iskola-szülő között működő jó kapcsolatban látják. Illetve akadályozottságát annak hiányában. A legtöbb pedagógus a differenciálást jelölte ki, mint fő irányvonalat az integrált oktatás sikeres működéséhez. A csoportmunkák gyakori alkalmazását javasolják. A hátrányos helyzetű (ill. arra rászoruló) gyermekek a tanórán kívüli fejlesztését is támogatják. Szakemberek bevonását szorgalmaznak. A megkérdezett pedagógusok alapvetően a szakirodalmak által leírt módszereket találják alkalmasnak, ezeket a metódusokat kezdeménye-

zik is tanóráik alkalmával. A vizsgálatban résztvevők közül azonban csak három személy vett részt az elmúlt években differenciálással, hátrányos helyzetűek oktatásával, (hátránykompenzációval) vagy alternatív módszereket oktató (pl.: drámapedagógia) továbbképzésen. Több lehetőséget kellene biztosítani számukra, hogy ilyen képzéseken részt vehessenek, mert a folyamatosan változó világunkban nélkülözhetetlen, hogy a következő generációk érdeklődését is fel tudják fedezni, hozzájuk legközelebb álló módszerekkel tudják nevelni. A pedagógus hivatásban a folyamatos megújulás, a tanuló tanítás releváns jellemvonások. Természetesen minden intézmény más-más adottságokkal rendelkezik, így mindig az adott tanintézményhez, és az ott tanuló gyermekekhez és szüleikhez kell adaptálódni.

B. Hátrányos helyzetű diákok a tanulócsoportba

„Azokban az országokban, amelyekben erős az összefüggés a családi háttér jellemzői és az eredmény között, ott a tanulási-tudásszerzési lehetőségekben nagy egyenlőtlenségek vannak, ami azt is jelenti, hogy az oktatási rendszer nem képes kiaknázni a tanulóknak rejlő potenciális lehetőségeket. A szociálisan hátrányos helyzetű diákok oktatási lehetőségeinek korlátozottsága nemcsak a méltányosság vonatkozásában problematikus, hanem hosszabb távon az egész társadalom szempontjából rendkívül káros következményekkel járhat. Ha a kedvezőtlen családi-társadalmi helyzetben nevelkedő diákok az oktatási rendszerből kilépve nem rendelkeznek a munkaerőpiac által értékelt kompetenciákkal és tudáskészlettel, valószínűleg magasabb szociális és egészségügyi költségeket generálnak, és kisebb részt képesek vállalni a közteherviselésből...Magyarországon nagyon erős a családi háttér és a teljesítmény közötti kapcsolat”- ezt a megállapítást olvashatjuk a 2012-es Programme for International Student of Assesment összefoglaló jelentésében. A Nyugat-Európai és Skandináv országokban az integráció előrehaladottabb az oktatási intézményekben. A szocioökonómiai háttér tehát kisebb mértékben befolyásolja az iskolai teljesítményt, mint hazánkban.

2. Az osztályában a hátrányos helyzetű tanulók hogyan teljesítenek a nem hátrányos helyzetű diákokhoz képest?

„Gyengébben teljesítenek, több közöttük az SNI-s tanuló. Házi feladataik gyakran hiányosak, az órákon a feladatvégzésnél több segítséget igényelnek. Nagyobb odafigyelést igényelnek” (2/G, 43 éves pedagógus)

„Gyengébben teljesítenek. Csak az iskolára támaszkodhatnak. Nagyon igénylik a pedagógus segítségét. A tanulás iránt motiválatlanok. Nehéz őket motiválni.” (2/D, 55 éves pedagógus)

„Következetes számonkéréssel, odafigyeléssel, segítséggel többségében képesek jól teljesíteni, de képességeiktől elmaradhatnak az eredményeik, az otthoni odafigyelés hiánya miatt. (2E37 éves pedagógus)

„Nagyon látszik a különbség, de nem a HHH-s, hanem az SNI-s tanulók tekintetében.” (2/A, 40 éves pedagógus)

„Kis, egymásra épülő lépésekkel, megértéssel, beszélgetéssel, szeretettel lehet együtt dolgozni.”

„Nagyobb odafigyelést igényelnek” (2/G, 43 éves pedagógus)

„Nem különíthető el a nem hátrányos helyzetű diákokhoz képest. A szociális helyzet nem befolyásolja a tudást”(2/C, 48 éves pedagógus)

„A kezdeti lemaradásokat igen nagy „munkával” próbáltuk behozni. Van olyan hátrányos helyzetű tanuló, akinél már egyáltalán nem tapasztalható „hátrány”. Azoknál, akiknél túl nagy volt a lemaradás, még több idő szükséges, és az apró lépéseknek, eredményeknek is örülni kell.”(1/D, 50 éves pedagógus)

„Hatékony integrációs pedagógiai gyakorlatot valósítunk meg. Nincs közöttük különbség.” (2/B,36 éves pedagógus)

Az interjúk során a pedagógusok a hátrányos helyzetű tanulók teljesítményét a jobb szociális háttérrel rendelkezőkével vetették össze. Ennek eredményeként azt állapította meg a pedagógusok többsége, hogy a hátrányosabb helyzetű tanulók gyengébben teljesítenek társaikhoz képest. Továbbá a hátrányos helyzetű diákokkal való bánásmódot is differenciáltan próbálják megoldani. Akadtak olyanok is, akik a sajátos nevelési igényű diákok teljesítményében látták a nagyobb problémát. Bár azt is megemlítették, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek között gyakrabban fordul elő az un. SNI-s tanuló. Ugyanakkor voltak olyan válaszadók, akik úgy nyilatkoztak, hogy nem figyeltek meg iskolai teljesítményben különbséget a szociális háttér alapján, illetve ha mégis előfordult ilyesmi, azt tanítási módszereikkel leküzdötték.

C. Hátrányos helyzetű roma/cigány diákok a tanulócsoportban

A roma/cigány hátrányos/halmazottan hátrányos helyzetű tanulóknak a szegénységen túl, sok esetben meg kell küzdeniük kulturális különbségekkel is. A kisebbségből fakadó különbségek (pl.: más vagy két anyanyelv) egyéb egyenlőtlenségekhez vezethetnek a többségi társadalom egyéneivel szemben. Kutatások bizonyítják, (pl.: Réger, 2002) ³¹ (pl.: Réger, 2002) hogy a roma és a nem roma gyermekek szocializációs modelljében van különbség, ugyanakkor ezeket a differenciákat az oktatási rendszer sokszor deficitként értelmezik. Számukra is meglehet tanítani a tananyagot, csak ehhez más módszertant kell találni, amely alkalmazkodik kompetenciájukhoz. A roma/cigány etnikum iskolai sikertelenségei a többségi társadalomban elfoglalt kedvezőtlen pozíciói, a kisebbségi jogok érvényesülésének hiánya, a gyermekek iskolai diszkriminációja és az iskolai oktatás méltányosságának alacsony mértéke miatt következik be.³²

3. A hátrányos helyzetű nem roma diákokhoz képest, hogyan teljesítenek a hátrányos helyzetű roma tanulói?

³¹ RÉGER ZITA (2002): *Cigány gyermekvilág. Olvasókönyv a cigány gyermekfoklóról*. L'Harmattan Kiadó, Budapest Letöltés helye és ideje: <http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tkt/cigany-gyermekvilag/index.html> 2016.11.12.

³² Cs. CZACHESZ ERZSÉBET – RADÓ PÉTER (2003): *Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények*. In: *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet. Budapest Letöltés helye és ideje: <http://mek.oszk.hu/01300/01399/html/egyenlotlensegek.html> 2016.10.27.

„Nem látom sikertelennek a roma tanulókat, alsó tagozatban nem sikertelenek.” (2/H, 38 éves pedagógus)

„Nem törvényszerű az iskolai sikertelenség. A sikertelenség oka nem feltétlenül csak a roma származás. Elsősorban a nem megfelelő szülői, családi háttérben a nem következetes nevelésben, példamutatásban keresendő az alapvető ok. Ezt az iskola, a pedagógusok nem tudják a család pótolni.” (1/D, 50 éves pedagógus)

„A pedagógus nem ismeri a szociális háttérét. Külsőre ítélkezünk, nem a tudás alapján. Rossz magatartása alapján ítéljük meg a tudását. (2/C, 48 éves pedagógus)

„Ebben az osztályban a roma hátrányos helyzetűek talán még jobban is teljesítenek, mint a nem roma társaik.” (1/A, 51 éves pedagógus)

„Lényegtelen, hogy roma vagy nem roma. Az otthonról hozott minta, az a közeg, amibe a gyerek szocializálódott meghatározó.” (2/E, 37 éves pedagógus)

„Gyengébben teljesítenek, több közöttük az SNI-s tanuló. Házi feladataik gyakran hiányosak, az órákon a feladatvégzésnél több segítséget igényelnek.” (2/G, 43 éves pedagógus)

„Gyengébben teljesítenek. Csak az iskolára támaszkodhatnak. Nagyon igénylik a pedagógus segítségét. A tanulás iránt motiválatlanok. Nehéz őket motiválni.” (2/D, 55 éves pedagógus)

„Következetes számonkéréssel, odafigyeléssel, segítséggel többségében képesek jól teljesíteni, de képességeiktől elmaradhatnak az eredményeik, az otthoni odafigyelés hiánya miatt.” (2/E37 éves pedagógus)

„Szerintem gyengébben. Hiányzik a szülői, családi motiváltságuk. Egyedül nagyon nehezen tudnak kitörni helyzetükből. Nem tudnak szocializálódni, vagy legalább is nehezen. (2/D 55 éves pedagógus)

„Alul teljesítenek. Ennek oka a rendkívül sívár környezet és a szülők tanulatlansága. A szülők semmiben sem tudják segíteni a gyermeküket.” (1/B, 53 éves pedagógus)

„A sívár, ingerszegény környezet. A szülők tudatlansága, segíteni nem akarása és nem tudása. Sokszor a roma gyerekek és szülők nem képesek integrálódni, mert nem is akarnak. Nagyon nehéz feladat. Mi is csak próbálkozunk. (1/B, 53 éves pedagógus)

„A tanulók iskolai sikertelenségének oka lehet, ha a szülő nem érdeklődik gyermeke tanulmányi eredményei felől. Ha nem érték a tudás a családban. Sokat hiányzik az iskolából. Nem pótolja a lemaradást.” (2/F, 45 éves pedagógus)

„Addig amíg azt látja a családjában, hogy minden nélkül is lehet érvényesülni. Nincs meg a következetesség, a fegyelem vele szemben, nem fog változni semmi. (1/C, 57 éves pedagógus)

Megosztott a vélemény a pedagógusok körében a roma/cigány gyermekek és nem roma/cigány társaik teljesítményének megítélésében. A megkérdezett pedagógus egyik része nem lát különbséget a két csoport között. Úgy gondolják, hogy a származás nem befolyásolja a tanulmányokat. A fent olvasott idézetekből azonban az is egyértelműen kitűnik, hogy sok pedagógus nem tudta leküzdeni sztereotípiáit, illetve rossz tapasztalatait. Alapvető problémának a vizsgálatban résztvevők a szülő-iskola kapcsolatát jelölték meg, illetve a roma/cigány gyermekek nyelvi hátrányait.

D. A pedagógusok módszerei a felzárkózáshoz

Az integrált oktatás egyik alapvető célkitűzése, hogy a kooperatív tanulás módszertanát alkalmazza a tanítási órákon. A csoportfeladatok során a gyerekeknek több alkalmuk van

interakcióba lépni egymással, mint a frontális tanítás során. A pedagógusok további feladata, hogy differenciáltan oktassanak, hiszen a gyermekek nem egyforma előzetes tudással rendelkeznek. A fejlesztő szakemberek bevonása is nélkülözhetetlen egyes diákok esetében. (Fel kell ismerni, hogy lemaradás van egy bizonyos területen, és megfelelő segítséget kell nyújtani.) Ezeknek a metódusoknak az alkalmazása azonban kihívás lehet azoknak a pedagógusoknak, akik ilyen jellegű továbbképzésekben nem vettek részt, illetve régóta a pályán vannak, és módszereik elavultak, a mai „Z” generáció számára nem feldolgozhatóak.

4. Milyen akcióterveket, stratégiákat alkalmaz munkája során a hátrányos helyzetű gyermekek felzárkózása érdekében?

„Differenciált, csoportos munkaformákat alkalmazok a tanítási óráimon. Minden alkalmat megragadok, hogy a fejletlen képességeiket fejlesszem a tanórákon is. Igyekszem családjukat minél jobban megismerni, megpróbálom elfogadtatni magam a szülőkkel.” (1/A, 51 éves pedagógus)

„Játékos figyelemfelkeltés. Beszédfejlesztés, kifejezőképesség fejlesztése. Szókincsfejlesztés. Szövegértés.” (1/E, 59 éves pedagógus)

„Egyéni bánásmód, differenciált tanítási módszerek, szülőkkel való beszélgetés.” (1/F, 53 éves pedagógus)

„Rendszeresen fordítunk a kiscsoportos, illetve egyéni felzárkóztatására, ahol a gyerekek képesek jobban megnyitni, elmondani problémáikat, nehézségeiket. Nagy hangsúlyt fektetünk a közösségépítésre, hogy megtanulják a gyerekek egymást elfogadni, segítsék egymást a hibák kijavításában, toleránsabbak legyenek társaikkal.” (1/D, 50 éves pedagógus)

„Differenciált óratervezés, játékoság, dicséret, motiváció.” (1/B, 53 éves pedagógus)

„Sokat foglalkozom velük, személyre szóló feladatokat kapnak. Az adok-kapok elvét alkalmazom. Szigorú vagyok, de a jutalom soha nem marad el. (dicséret, érdemjegy, matrica)” (1/C, 57 éves pedagógus)

„Minden gyerekhez megtalálható a célravezető út: a problémák megbeszélése mellett a dicséret, elismerés kiemelten fontos. Mindenki jó valamiben és ezt kell megtalálni. A csoportmunka révén megtapasztalják egymás segítségét. Toleranciára nevelés.” (2/E, 37 éves pedagógus)

„Differenciálás, sok magyarázat, szeretet, odafigyelés, változatos tanítási módszerek. Pályázatok megragadása. Gazdasági segítség, a lehetőségek megragadása. (2/D, 55 éves pedagógus)

A pedagógusok egységesen a differenciált nevelésben, a kis csoportos foglalkoztatásban, és az egyéni fejlesztésben látják az integráció sikerességének a kulcsát. Ezeknek a tanítási technikáknak a felhasználásának rendszerességéről és minőségéről nem kapunk képet jelenlegi vizsgálatunkban. Az azonban egyértelmű, hogy nem minden oktatási intézményben képesek ezeket a metódusokat megfelelően alkalmazni, a tárgyi-anyagi feltételek és a speciális szakemberek hiánya miatt. Léteznek olyan pedagógiai rendszerek, melyeket pont a hátránykompenzáció érdekében jöttek létre, (pl.: kooperatív tanulási módszer, lépésről-lépésre program, stb.) de ezek előfordulása is szórványos.

E. A pedagógusok szükségletei a hatékonyabb felzárkózás elősegítésében

A hatékony felzárkózás alapvető feltétele az iskola megfelelő tanulási környezete, mely a gyermek centrikus légkört, tevékenységorientált oktatási formákat, az egyéni bánásmódot, befogadó közösséget (stb.) foglalja magába. Az együttműködő kapcsolatok nélkül (pl. szülő-pedagógus, diák-pedagógus) az integrált oktatás nem tud megvalósulni. Fontos még a megfelelő szakemberek jelenléte az intézményben. (fejlesztők, pszichológusok) Valamint előrelépés lenne, ha az iskolákban pedagógiai asszisztensek segítenék a tanítási folyamatokat. A magas osztálylétszámokból kifolyólag ugyanis egy-egy gyermekre kevesebb figyelem jut.

5. Mire lenne szüksége, hogy hatékonyabban tudja a hátrányos/halmozottan hátrányos roma /cigány diákok felzárkózását elősegíteni?

„A társadalom és a szülők gondolkodásának a megváltoztatására lenne szükségem. A felzárkózást a szülei felzárkóztatásával és mentalitásuk megváltoztatásával lehetne elősegíteni.” (1/A, 51 éves pedagógus)

„Szülői segítség, otthoni tanulás, szülői következetesség” (1/F, 53 éves pedagógus)

„Úgy gondolom, hogy a lehetőségekhez képest minden segítséget megkapunk. A társadalmi különbségeket nem lehet megváltoztatni. A felnőttek, a szülők értékrendje, életfelfogása sok esetben meghatározó, de ezen sajnos mi nem tudunk változtatni.” (1/D, 50 éves pedagógus)

„A szülők látásmódjának a megváltoztatása. Sajnos a szülők támogatása nélkül nem sok lehetőséget látok. A szülőknek- sajnos-minden mindegy.” (1/B, 53 éves pedagógus)

„Sokszor a roma gyerekek és szülők nem képesek integrálódni, mert nem is akarnak. Nagyon nehéz feladat. Mi is csak próbálkozunk.” (1/B, 53 éves pedagógus)

„Nem a szegénység a probléma. Régen is voltak szegény emberek, de azt akarták, hogy a gyermekeik náluk többre vigyék. A pedagógus szava sokat jelentett számunkra. Ma mindenért támadnak és arra fogják, hogy azért hibáztatjuk őket, mert cigányok. Vannak szülők, akik úgy oldják meg a gyermeknevelést, hogy hét közben iskolában van a gyerek, hétvégén elküldi a mamához. pl.: Azért nem ér rá a gyerekkel foglalkozni, mert sok gyerek van. Kinek szülte a gyermekét? Nekem? Én annyit vállalta, amennyit felelősséggel fel tudtam nevelni.” (1/C, 57 éves pedagógus)

„Az iskolai munka mellett, az otthoni felkészülés is fontos lenne. A kötelező házi feladatok elkészítése mellett több gyakorlásra.” (2/G, 43 éves pedagógus)

„Annak kellene megadni a lehetőséget, hogy kevesebb tananyagot tanítanak meg. Az alapokat jól megerősíteni. Olyan ismereteket tanítani velük, amit otthon nem tanulhatunk meg.” (1/C, 57 éves pedagógus)

„pedagógiai asszisztens” (2/E, 37 éves pedagógus)

„Időre, az adminisztratív feladatok csökkentésére.” (2/B, 36 éves pedagógus)

„Differenciálás, sok magyarázat, szeretet, odafigyelés, változatos tanítási módszerek. Pályázatok megragadása. Gazdasági segítség, a lehetőségek megragadása. (2/D, 55 éves pedagógus)

„Gazdasági, kulturális segítség. Tanulási, tanítási stratégiák kidolgozása.” (2/D, 55 éves pedagógus)

„Szerintem elsősorban nem integrálni kellene őket, hanem elfogadni kultúrájukat, identitásukat.” (2/D, 55 éves pedagógus)

„A tárgyi feltételek adottak az iskolában. Ahhoz, hogy az integráció a gyerekeknek, a szülőknek és a pedagógusoknak is szorosan együtt kell működnie. (2/G, 43 éves pedagógus)

„A kultúra hatékonyabb megismerése. Ez viszont nagyon nehezen megy. Zárt közösséget alkotnak. Kevesen fogadják el a segítséget. A szülő azonnal támad.” (1/E, 59 éves pedagógus)

„Az iskolában van lehetőség a felzárkóztatásra, pszichológus segítségét lehet kérni, több alkalommal viszem őket korrepetálásra. (2/G, 43 éves pedagógus)

„Szerintem a mi iskolánkban megoldott a probléma” (2/H, 38 éves pedagógus)

„Hátrányos helyzetnek én csak a felszerelésük hiányosságát tapasztalom (egyes gyerekeknél), ezt szerencsére ebben az iskolában meg tudjuk oldani, pótoljuk a hiányokat. (2/A, 40 éves pedagógus)

A megkérdezett pedagógusok nagy arányban a családi hátteret, a szülők hozzáállását sorolták a legnagyobb nehézségek közé a roma/cigány gyermekek felzárkózását illetően. A családi háttér a vizsgáltak szerint nagy mértékben befolyásolja a gyermekek iskolai előmenetelét, legtöbbször kiláthatatlannak látják a pedagógus-szülő kapcsolat rendezését. Másik nézőpont szerint az oktatáspolitikán, a tananyagon, a tanítási módszereken kellene változtatni ahhoz, hogy hatékonyabb legyen a felzárkózás. Szakmai segítségre, pl.: pedagógiai asszisztensre és kevesebb adminisztrációs feladatra lenne szükség. A vizsgált pedagógusok körében néhányan úgy látták, hogy a probléma gyökere abban van, hogy a kulturális különbségeket nem ismerik a pedagógusok. Véleményük szerint a roma/cigány értékrend felderítésére és tiszteletben tartására kellene fókuszálni. Közülük többen megoldottnak látják a dilemmát saját intézményükben, valakik azonban nyíltan vállalták ezen a téren hiányosságaikat.

A vizsgálat eredményeként megállapítható tehát, hogy a megkérdezett pedagógusok összességében úgy látták, hogy a hátrányos helyzetű tanulók gyengébb teljesítményt nyújtanak, a jobb szocioökonómiai háttérrel rendelkező diákokhoz képest.

A roma/cigány hátrányos helyzetű tanulók és nem roma/cigány diákok iskolai eredményeinek összevetése során azonban igen megosztó vélemények születtek. Néhány pedagógus úgy gondolta, hogy a kulturális különbségek befolyásolják az iskolai előmenetelt. Ők leginkább a nem megfelelő szülő-pedagógus kapcsolatot emelték ki a probléma forrásának. Mások nem láttak különbséget, szerintük a származás nem befolyásolja az iskolai előmenetelt. A vizsgált személyek munkájuk során alkalmazzák a csoportfoglalkozást, fejlesztő pedagógusok bevonását, felzárkóztató foglalkozások szervezését. Többségében azonban úgy gondolják, hogy a sok adminisztrációs feladat, és a túl nagy lexikális tudást elváró tananyag miatt kevesebb idejük jut a megfelelő metódusok használatára. Valamint szorgalmaznák a pedagógiai asszisztensek alkalmazását intézményükben. A szülőkkel való gyakoribb kapcsolattartást, a velük való kommunikációs fórumok létrehozása, a szorosabb együttműködés előrelendíthetné az adott iskolákban az integráció sikeresebb megvalósulását.

Összegzés

A vizsgálatban szereplő pedagógusok közül túlnyomóan úgy gondolták, hogy nehezebben tudnak hátránykompenzációt megvalósítani a roma/cigány tanulók körében, mint a nem roma/cigány társaikéban. Leginkább azt az indokot jelölték meg, hogy a roma/cigány származású szülők kisebb érdeklődést mutatnak a gyermekek tanulmányainak nyomon követésében, nehezebben tudják a kommunikációit fenntartani a pedagógusokkal. A szülőértekezleten is rendszertelenebbül jelennek meg. A roma/cigány tanulók tanulási motivációját alacsonyabbnak ítélték meg, mint a hasonló szocioökonómiai háttérrel rendelkező nem roma/cigány diákokét.

Természetesen messzemenő következtetést nem lehet levonni a tanulmányból, hiszen nem volt reprezentatív kutatás, már csak a minta elemszámát illetően sem. Hasznossága viszont abban rejlik, hogy felhívja a figyelmet a hátrányos helyzetűek oktatáson belüli egyenlőtlenségére. Továbbá a vizsgálatban résztvevők és a tanulmányt megismerők érzékenyítése is kitűzött cél volt.

A hazai romák/cigányok integrálásában az iskoláztatás igen releváns tényező. A létrehozott tanoda programok, és roma szakkollégiumok elősegítik a roma/cigány etnikum értelmiségi csoportjának kialakulását. Egy olyan rétegre van szükség, akik tudják és akarják is képviselni a romák/cigányok érdekeit, akár politikai szinten is. Az oktatási innovációk alkalmazása mérvadó, ugyanis elősegíti a többi szakpolitikában (foglalkoztatás, lakhatás, egészségügy) való fejlődési lehetőséget is.

A romák sikeres társadalmi inklúzióját, úgy lehetne megteremteni, ha ennek érdekében az egész társadalom egy szemléletváltáson menne keresztül. Ehhez kiváló eszköz lenne például a média. „A sajtószabadság számos negatív tapasztalatot hozott a roma közösség számára. A függetlenné váló kereskedelmi és közmédia még ma sem nyújt lehetőséget a romáknak arra, hogy életüket érintő tényeket, véleményeket naprakészen megjelenítsék. Ezenkívül a többségi társadalom sem találkozhat megbízható adatokkal a romákkal kapcsolatban.”³³ A romák/cigányok médiaképe egy igen szűk sztereotípiarepertoár keretei közé szorúlnak. A negatívumokat túlhangsúlyozzák, a pozitív híreket pedig nem reklámozzák. Nagy jelentőséggel bírna, ha ezeken a dolgokon változtatni tudnánk, mivel a média nem csak tájékoztatója, hordozója, de befolyásolója is a társadalmi kép (ill. önkép) kialakításának.

³³ JANICSÁK SZILVIA (2008): *Tabutémák a médiában. Romák a médiában*. Letöltés helye és ideje: <http://docplayer.hu/800425-Tabutemak-a-mediaban-romak-a-mediaban.html> 2016.10.26.

Felhasznált irodalom

- BÁBOSIK ISTVÁN (2000): *A cigány tanulók oktatási-nevelési kirekesztődésének okai és a kirekesztődés megelőzésének lehetőségei*. In: Balázs Sándor- Nagy Andor (szerk.) (2000): *Romapedagógiai elméleti és gyakorlati alapjai*. Okker Kiadó Budapest
- BERECZKY KRISZTINA – FEJES JÓZSEF (2013): *Pedagógusok nézeteinek és tapasztalatainak vizsgálata egy deszegregációs intézkedéssel összefüggésben*. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Szeged, Belvedere Meridionale
- CS. CZACHESZ ERZSÉBET – RADÓ PÉTER (2003): *Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények*. In: Jelentés a magyar közoktatásról. Országos Közoktatási Intézet. Budapest Letöltés helye és ideje: <http://mek.oszk.hu/01300/01399/html/egyenlotlensegek.html> 2016.10.27.
- CSÁNYI YVONNE – KERESZTY ZSUZSA (2009): *Inklúziós tanterv és útmutató a Magyarországi pedagógusképzés számára*. Szociális és Munkaügyi Minisztérium. Budapest
- FORRAY R. KATALIN – HEGEDŰS T. ANDRÁS (1985): *Az együttélés rejtett szabályai. Egy cigány csoport sikerének mértéke és ára egy iskolában*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest
- HERMANN ZOLTÁN – HORN DÁNIEL (2004): *A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának finanszírozási módszerei*. In: Németh Szilvia (szerk.): *Esély az együttnevelésre*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest
- HÍVES TAMÁS (2005): *A hátrányos helyzet aspektusai*. In: Fehérvári Anikó-Tomasz Gábor [szerk.] (2005): *Kudarok és megoldások-iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. Oktatási kutató és Fejlesztő Intézet, Budapest
- GYARMATHY ÉVA (2010): *Hátrányban az előny*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest
- KENDE ÁGNES (2001): *A kudarcok okai*. In: Andor Mihály (szerk.): *Iskolakultúra: Romák és oktatás*. Molnár Nyomda és Kiadó KFT, Pécs. Letöltés helye és ideje: <http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/books/Rom%E1k%20%E9s%20oktat%E1s.pdf> 2016.10.20.
- KERTESI GÁBOR – KÉZDI GÁBOR (1996): *Cigány tanulók az általános iskolában – helyzetfelmérés és egy cigány oktatási koncepció vázlata*. Educatio Füzetek 3. Budapest
- Magyarország Partnerségi Megállapodása a 2014–2020-as fejlesztési időszakra*
- MICHAEL S. KNAPP (et. al, 2007): *Hogyan tanítsuk hatékonyan a hátrányos helyzetű tanulókat?* Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest

- NAGY MÁRTA (2011): A hátrányos helyzet fogalom-meghatározásai, 2011 Letöltés helye és ideje: http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/20100019_Specialis_andragogia/ch07.html 2016.10.26.
- OLLÉ JÁNOS (2004): *Tanulók megismerésének módszerei*. ELTE-TTK Multimédia-pedagógia, Budapest
- RÉGER ZITA (2002): *Cigány gyermekvilág. Olvasókönyv a cigány gyermekfolklórból*. Letöltés helye és ideje: <http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tkt/cigany-gyermekvilag/index.html> 2016.11.12.
- VARGA ARANKA (2006): *Kooperatív tanulás a szakképző intézményekben*. Budapest: Nemzeti Szakképzési Intézet
- VARGA ARANKA (2015): *Az inklúzió szemlélete és gyakorlat*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsész tudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológiai és Nevelésszociológiai Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs
2011. ÉVI NÉPSZÁMLÁLÁS (2013). KSH, Budapest